

特別支援学校における知的障害をもつ生徒の問題行動に対する行動コンサルテーションの効果

鈴木ひみこ・米山 直樹

I. 問題と目的

2007年4月より、「学校教育法等の一部を改正する法律」の施行に伴い、幼稚園・小学校・中学校及び高等学校において、これまで積極的な教育支援の対象とされにくかったLD・ADHD・高機能自閉症を含む特別な支援を必要とする幼児・児童・生徒に対して適切な支援を行うことが規定され、特別支援教育が本格的に実施されることとなった。各学校においては、特別支援教育における専門的な役割を担うための「特別支援教育コーディネーター」が配置され、支援対象となる児童・生徒の具体的な支援方法の計画・立案を率先することはもちろん、教員間・保護者・外部の専門家等との連携を調整し、支援のための組織やシステムが効果的かつ効率的に運用されるための窓口としての役割が求められている。また、特別な教育的支援を必要とする幼児・児童・生徒への指導を園内・校内で適切に行うためには、教員の十分な共通理解と専門的知識が欠かせず、校内研修を組織的に活用し教員の意識改革や特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に対する指導力を高めていくことが求められている（文部科学省，2007）。

しかしながら、教育現場において、多忙な教員が外部専門家の協力を得ず、単独で上述のような新たな知識や技能を習得し支援を実施することは、職務上の負担が増大することとなり、非常に困難であると考えられる。また、Griffin (1999) は、学校現場で実践されている支援・指導技術を含む「実践の知」と、高等教育機関において教授されている専門的知識の間には大きな隔たりがあることを指摘しており、両者の融合が容易でないことが推察できる。

そこで、これらの課題を解決し、新たな視点を取り入れ、現場に即した支援を実施することを目的として、スクールカウンセラーや巡回相談員、専門家チームなど、臨床系有資格者が主となる外部専門家との連携の重要性が示されている（文部科学省，2004）。特別支援教育の本格実施に伴い、外部専門家と教育現場の連携は徐々に浸透しているといえるが、外部専門家が教育現場に関与する時間は非常に限定されているのが実状である。たとえばスクールカウンセラーであれば週1～2回の勤務、また巡回相談員であれば、依頼があった日の訪問のみと

なることも多く、日本においても、効果的で効率的な間接支援形態の研究が不可欠であるとの認識が広がり始めている。

このような流れの中、専門性や立場の異なる人々が支援方法や内容について情報を提供し合い、また享受し合うための有効な方法として「コンサルテーション」という概念が重視されてきている。コンサルテーションは、これまで欧米を中心に数多く研究がなされ、教育問題だけでなく貧困・精神衛生問題など様々な分野において大きな成果を上げてきた（Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1996）。その中でも特に有効な方法の一つとして「行動コンサルテーション」が挙げられる。行動コンサルテーションとは、クライアント（例えば児童・生徒）の示す行動上の問題に対して、コンサルティ（例えば教員）とコンサルタント（専門職にある者）が協働し、問題解決を図っていく支援の一形態である（Bergan & Kratochwill, 1990；加藤・大石，2004）。また、1）行動理論に基づいたアプローチの実施、2）問題解決志向、3）問題の同定段階、分析段階、指導介入の実施段階、評価段階という4つのプロセスに基づいて実施される、などの特徴が挙げられる（Bergan & Kratochwill, 1990）。

従来のコンサルテーションにおいては、その効果が感覚的に判断されたり、または質問紙レベルで主観的に測定されていることが多いが、行動コンサルテーションにおいては行動レベルで問題をアセスメントし、具体的な支援を提案する点やさらにそれをエビデンスに基づいた数値データによって示す特徴から、効果を具体的かつ客観的に測定することができる。さらにその方法や効果を明確に示すことで、コンサルティ自身が問題に対する支援スキルや知識を身につけ、コンサルテーションによってもたらされた効果が、複数のクライアントや学校全体に波及することも期待される。

行動コンサルテーションの有効性については、欧米における多くの研究の蓄積によって明らかにされているが（Digennaro & Martens, 2008；Jones, Wickstrom & Friman, 1997；Martens & Bradley, 1997；Noell & Witt, 1998 など）、日本においてはまだ注目され始めたばかりであり、今後のさらなる検討が望まれている。そこで、本研究では、1）特別支援学校における知的障害を持つ生徒と担当教員を対象として、問題行動改善のための行動コ

ンサルテーションを実施し、その効果を検討するとともに、2) 日本における教育現場での行動コンサルテーションの適用可能性と、実施時における課題や留意点について、特に教員の受容度との関連から検討する。

II. 方 法

1. 研究期間及び場面

本研究は、第2著者が巡回相談を行っていた特別支援学校との研究連携で実施されることになったものである。介入はX年11月からX+1年1月まで行われた。行動コンサルテーション実施期間中におけるコンサルタントの直接観察回数は14回であった。また、指導介入の評価段階として、担当教員への介入に関するアンケートを介入終了後のX+1年3月に実施した。また、本研究の参加者である学校関係者（校長、特別支援教育コーディネータ、担当教員）、および保護者には、研究の内容、匿名性などにかかわる内容が大学教員（第2著者）から口頭で十分に説明され、本研究に協力することへの同意を得た。

2. 参加者

(1) クライアント（以下よりA子とする）

A子は本研究開始時、特別支援学校の中学部に在籍していた知的障害のある12歳11ヶ月の女子1名であった。生後4ヶ月時に、染色体異常18トリソミーの診断を受けていた。10歳時に実施した新版K式発達検査の結果は、姿勢運動DQ18・DA2歳4ヶ月、認知適応DQ32・DA4歳2ヶ月、言語社会DQ32・DA4歳2ヶ月、全領域DQ32、DA4歳1ヶ月であった。染色体異常に伴う口筋の弱さから、多量のよだれが認められ、口筋をきたえるための訓練を受けていた。生活場面においては、簡単な言語による意思伝達及び指示・要求に従うことは可能であった。一方、学業面では大幅な遅れが見られ、学習内容は小学校低学年レベルの内容であった。さらに、苦手な活動場面において泣いてその場から逃げ出す、好きな活動をしている際に活動の中断を促されると大声で泣き、次の活動に移行せずに本人の好きな活動に従事し続けるといった問題行動が頻繁に生起していた。

(2) 担当教員（以下より「コンサルティ」とする）

コンサルティは、教職経験1年目の20代前半の女性であった。臨時講師であり、養護教諭免許状は有していなかった。本研究を実施した特別支援学校では児童・生徒1~2人に対し教員1名の担当という体制を取っており、コンサルティは本介入を実施したA子1名のみを担当していた。

(3) 研究者（以下より「コンサルタント」とする）

コンサルタントは大学で心理学を専攻し、発達障害児や通常学級に在籍する学齢期の児童に対して、応用行動

分析に基づいた臨床経験を有している22歳女性（第1著者）であった。また、臨床心理学・応用行動分析学・行動療法を専門とする大学教員（第2著者）によるスーパーバイズを定期的に受けていた。

3. 行動コンサルテーションの全体的な手続き

(1) 問題同定段階について

本研究は、第二著者が巡回相談を行う約3ヶ月間という限られた期間しかなかったため、早急に介入を計画・開始する必要があった。そのため、行動コンサルテーションの開始に先立ち、コンサルティに対して行動評定に関する書類を郵送し、情報収集を行った。行動評定に関する項目には、Sheridan et al. (1996)を基に加藤・野口(2004)が作成した「問題同定段階におけるインタビュー質問項目」と「動機付け査定尺度 (Motivation Assessment Scale: MAS; Duran & Crimmins, 1988)」を含んでいた。その後、コンサルタントが直接観察を行い、問題行動の頻度や機能を確認した。さらに、コンサルティによる行動評定と直接観察の結果を基に、コンサルティへのインタビューを行った。これらの手続きを経て、標的行動は「授業中に泣き、教室を出て行く行動」と「活動の中断を指示されても、本人の好きな活動に従事し続ける行動」に決定した。標的行動の操作的定義をTable 1に示した。また、これらの標的行動から、「授業中に泣く・逃げ出すという行動の低減」と「(特に好きな活動に従事している際の) 指示された次の活動への時間内の移行」が支援目標として決定された。

(2) 問題分析段階について

コンサルタントは、A子の2つの標的行動について、直接観察とコンサルティによるMASの結果を総合的に分析し、当該の行動の生起条件を同定した。その結果、A子の標的行動が苦手な活動場面（口の学習や体育）や好きな活動の中断を指示された時（主にパソコン）に生起しやすくなっていることが明らかになった。また、標的行動の後には、嫌な活動に従事しなくてよい、好きな活動ができる、教員が関わるという結果が伴っていた。また、「泣く」行動に関しては、場面によって随伴性が異なっていることが明らかになった。まず、「苦手な活動場面」においては、苦手な活動から逃れられたり、担当教員が関わるという「教室を出て行く」行動が生じた際と同様の結果が随伴していた。しかし、「好きな活動に従事している場面」では、泣くことにより、好きな活動に従事し続けることができる（担当教員が活動の継続を許可する）という結果が伴っていた。また、行動評定シートに含まれていたMASでも、「逃避・回避の欲求」と「要求充足の欲求」がそれぞれ高い得点となっていた。これらの結果から総合的に判断すると、A子の標的行動がそれぞれ、「嫌悪的な活動からの

Table 1 標的行動の操作的定義

標的行動	操作的定義
授業中に泣き、教室を出て行く	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中や各活動中、大声を上げて泣く、罵声を言う。 ・授業中や各活動中、教室から飛び出す。 ・授業が開始されても、その授業を行う場所以外の場所にいる、他教室にこもっている。 ※興奮する状態がおさまらず、教室やその時の活動を行う場所に戻ってきた時点でこの行動の終了とする。
(活動の中断を)指示されても本人の好きな活動に従事し続ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・現在の活動の終了の合図をしても中断せず、現在の活動に従事し続けている。 ・次の活動へ促しても、現在の活動または他の活動に従事している。 ※担当教員が指示した活動に従事する、または次の活動場所に移行したらこの行動の終了とする。

回避」と「好きな活動をするための要求充足」の機能を持っていることが推察された。これらを基にコンサルティと面接を行い、分析結果の妥当性を確認し、介入計画の概要を検討した後、計画の選択・修正・実行可能性を検討する面接を行い、介入計画を決定した。

4. 指導介入の実施段階の手続き

(1) A 子の標的行動に対する介入手続き

A 子の標的行動に対する介入手続きは、特に当該の行動が生じしやすい場面を4つ選択し、それぞれの場面に達成目標を設けて目標が達成できたらシールを与えるというトークンエコノミーの使用を中心とした。各場面については、コンサルティからのインタビューや直接観察の結果から決定し、コンサルティとのミーティングにおいてその妥当性を確認した。「授業中に泣き、教室を出て行く行動」に関しては、当該の行動が生じしやすい場面として「口の学習（口筋のマッサージ）」と「ランニング」の2科目を主な介入場面として決定した。「口の学習」に関しては、15分程のマッサージ終了時まで、教室を出て行ったり泣き喚くことなく最後まで課題に従事できた場合に、シールを1枚与えることとした。また、「ランニング」に関しては、A 子が最も苦手としていた科目であったため、指定されたランニングコースを1周走り終えることができたなら、シールを2枚与えることとした。「（現在の行動の中断を）指示されても本人の好きな活動に従事し続ける行動」に関しては、「パソコンの終了時」に頻出していたため、この場面を介入対象とした。ここでは、「パソコンを終わろう」というコンサルティの声かけから1分以内にパソコンの電源を切ることができた場合にシールを1枚与えることとした。コンサルティは、まず、当該の科目が始まる前に、A 子に対してシールを集める場面であることを知らせる声かけをし、基準を達成した際には賞賛とシールを与えるという手続きで介入を実施した。

また、これらの場面だけでは、A 子がバックアップ強化子に従事するまでに多くの時間がかかり、課題の遂行に対する動機付けが下がるおそれがあるとの懸念がコンサルティから挙げられたため、A 子が比較的遂行できる可能性の高い活動として、「体育の開始・終了時に

行う体操を最後までできた場合」と「生活カード（朝の準備や給食の用意など、学校生活において日常的に遂行すべき課題が8～10個記されたカード）の項目を全て遂行できた場合」にもシールを1枚与えるという基準を付加的に設定した。

事前のコンサルティへのインタビューから、A 子の最も好きな活動としてパソコンで遊ぶことが挙げられていたため、バックアップ強化子として、シールが5枚たまるとパソコンで15分遊べるというルールを設定した。

(2) コンサルティの介入実行の手続き

A 子に対する介入を実施するにあたり、コンサルティへの問題解決のための介入方法の提供のみならず、コンサルティの支援行動を維持するための環境設定も行った。具体的には、介入期において、1) A 子に対する介入手続きをスクリプト化した介入台本を使用するとともに、2) 週1回のコンサルタント訪問時に、コンサルティとのミーティングを設定し、A 子の行動変化に関するフィードバックを行った。

5. 行動観察記録の手続き

行動観察記録は、A 子の行動をチェックリスト式の観察シート（以下より、行動観察シート）を用いてコンサルティが毎日記録した。行動観察シートは、1日の時間割ごとのA 子の「泣く・逃げる（問題の同定段階における教室から出て行く行動）行動の頻度」、「指示されてから次の活動への移行時間」、「活動の参加度」を行動観察シートの評定基準に応じてそれぞれの項目を1点から5点の5段階で評定し、該当する箇所に丸印を記入する方法であった。行動観察シートの内容と評定基準についてはTable 2に示した通りである。記入方法や評価基準については、使用開始前にあらかじめコンサルティとその妥当性を確認し、コンサルタントが記入例を示して説明した。また、行動観察記録の信頼性を確認するため、コンサルタント訪問時には、コンサルタントも同様の行動観察シートでA 子の標的行動について観察を行った。

Table 2 行動観察シートの評定基準

1. 泣く・逃げる行動の頻度	2. 指示されてから次の活動までの移行時間
5点：その時間中ずっと泣いていた、または部屋から逃げて戻らなかった。	5点：指示されてから次の活動に移行するまでに20分以上かかった。
4点：その時間中の80%程（50分中であれば、40分程）泣いたり部屋から逃げていた。	4点：指示されてから20分程度で次の活動に移行した。
3点：その時間中の50%程（50分中であれば、30分程）泣いたり部屋から逃げていた。	3点：指示されてから10分程度で次の活動に移行した。
2点：その時間中の30%程（50分中であれば、15分程）泣いたり部屋から逃げていた。	2点：指示されてから、5分程度で次の活動に移行した。
1点：その時間中は1度も泣いたり部屋から逃げたりしなかった。	1点：指示されてから約1分以内に次の活動に移行した。

6. 研究デザイン

本研究は、指導介入の実施段階において、条件交代デザインによって実施した。独立変数としてA子の標的行動を対象とし、1) ベースライン期Ⅰ（BLⅠ）、2) ベースライン期Ⅱ（BLⅡ）、3) トークンエコノミー条件A（介入期A）、4) トークンエコノミー条件B（介入期B）、5) ベースライン条件Ⅲ（BLⅢ）、6) トークンエコノミー条件B'（介入期B'）、7) フォローアップ期間（FW）を設定した。2) ベースライン期Ⅱの3日間は、介入手続きの決定前に、コンサルティが「ランニング」においてのみ、トークンを用いたシートを使用し始めていた期間である。

介入開始前より、トークンの使用場面はA子の行動変化の状況に応じて随時変更していくことをコンサルティと検討していた。介入期AからBへの変更は、1週間を通して口の学習における「泣く・逃げる行動の頻度」の得点が3点を上回るセッションが2回以上観察されたことと、コンサルティとのミーティングにおいて、口の学習科目での困難度の高さが上げられたことから決定した。

1) ベースライン期Ⅰ：ベースラインは、X年10月～11月に測定した（計5回）。この期間は「問題の同定及び分析段階」とし、A子の行動観察後に、介入計画立案に関するコンサルティとのミーティングの機会を設けた。

2) ベースライン期Ⅱ：この期間は、本来ベースライン期間として設定する予定であったが、ベースライン期ⅠにおいてA子の介入計画を立案する途中で、コンサルティが先に一部の場面において介入を先行して実施していた。そこで、この期間をベースライン期Ⅰとは別に、ベースライン期Ⅱとした。

3) 介入期A：トークンエコノミーの対象となった5項目のうち、「ランニング」における基準を達成した場合にのみシールを2枚に設定し、その他の項目での目標達成に対してシールを1枚与えることとした。

4) 介入期B：学内における「ランニング」の実施が終了したため、当該科目をトークンの使用場面から削除した。しかし、当初はシールを1枚に設定していた「口の

学習」において、介入期Aにおける目標達成が困難であったため、コンサルティからの要望で「口の学習」の参加に対してシールを2枚に設定した。

5) ベースライン期Ⅲ：介入の効果を確認するため、これまで行っていた介入を取りやめ、ベースライン状態に戻した。

6) 介入期B'：ベースライン期Ⅲにおいて、再び泣く・逃げる行動の生起頻度が増加し、指示されてから次の活動への移行時間も増加したため、再び、介入期Bと同内容の介入を再開した。

7) フォローアップ：コンサルテーション終了後も、コンサルティは介入と行動観察記録を継続していたため、この期間を介入の効果維持を確認するためのフォローアップ期間とした。

7. データの収集と信頼性

コンサルティによるA子の行動観察記録の信頼性は、コンサルタント訪問時のコンサルタントの観察記録を用いて、二者間の一致率を採用することで検証した。二者間の一致率（%）は、観察総項目数における二者間の一致総項目数によって算出し、（一致率（%）＝二者間の一致項目数／観察総項目数×100）、観察者間信頼係数とした。A子の行動観察記録については、全セッション中コンサルティの観察に加えてコンサルタントが観察を行った10セッションにおいて観察者間一致率を算出した。その結果、A子の行動観察における観察者間一致率は84%であった。

8. 指導介入の評価段階について

行動コンサルテーションの終了に伴い、本コンサルテーションの評価を確認するため、コンサルティに対して、加藤・大石（2004）の「指導介入の評価段階におけるインタビュー項目」と「コンサルタント評価フォーム」を参考に作成した「介入評価アンケート」を実施した。アンケート項目は、介入手続きやその結果に関する評価を行うための15項目と、コンサルタントの評価を行うための15項目の全30項目から構成され、「5：大変そう思うー1：全くそう思わない」の5段階で評価を求

めた。

III. 結 果

1. 「行動観察シート」に基づく A 子の行動変化について

結果の記述にあたり、まず A 子の「泣く・逃げる行動の頻度」・「指示されてから次の活動への移行時間」それぞれについて、1日あたりの平均得点（行動観察シートの基準による。Table 2 参照。）を算出し、A 子の行動変化の指標とした。平均得点は、それぞれの項目の1日あたりの総得点と1日の時間割コマ数によって算出した（1日あたりの総得点÷1日の時間割コマ数）。A 子の「泣く・逃げる行動の頻度」と「指示されてから次の活動への移行時間」における1日あたりの平均得点の変化を Fig. 1～2 に示した。ベースライン期 I では、「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点は 2.4 点、「指示されてから次の活動への移行時間」の平均得点は 2.7 点であった。ベースライン期 II には、「泣く・逃げる行動の頻度」は平均得点が 1.8 点に減少したが、「指示されてから次の活動への移行時間」は、ベースライン期 I と変わ

らず平均 2.7 点であった。

次の介入期 A では、「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点が 1.4 点に減少した。「口の学習」においては、「泣く・逃げる行動」が生起することもあったが、その他の場面においては、ベースライン期に比べて「泣く・逃げる行動」が顕著に減少していた。また、「指示されてから次の活動への移行時間」の平均得点も、1.9 点に減少した。トークンエコノミーの基準を変更した介入期 B での、「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点は、介入期 A と同様に 1.4 点であった。「指示されてから次の活動への移行時間」の平均得点は、1.8 点であり、介入期 A とほぼ同様の結果であった。

ベースライン期 III においては、「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点は 1.7 点であり、介入期に比べてわずかに増加した。「指示されてから次の活動への移行時間」においても、平均得点が 2.8 点に増加し、全てのセッションにおいて平均 5～10 分ほどの移行時間を要していた。

介入を再開した介入期 B' では、「泣く・逃げる行動の

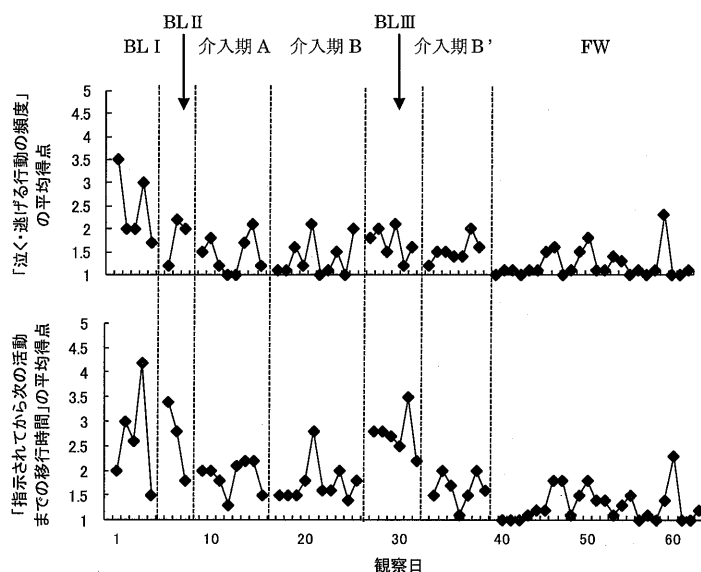


Fig. 1 標的行動の平均得点の変化（1日あたりの平均）

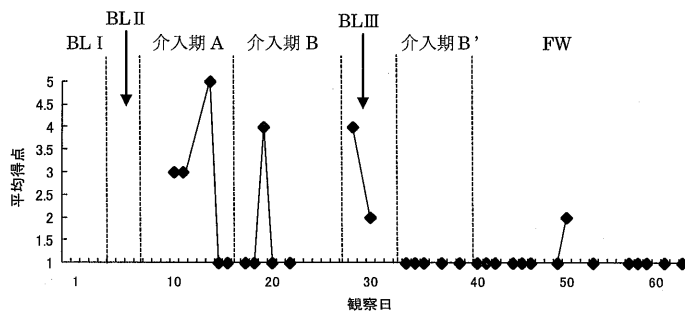


Fig. 2 口の学習場面における「泣く・逃げる行動の頻度」の得点変化

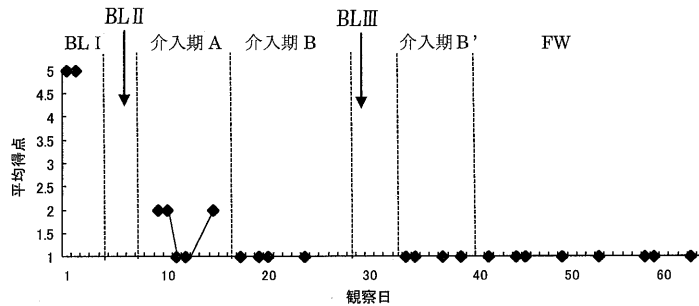


Fig. 3 パソコン終了時における「指示されてから次の活動までの移行時間」の得点変化

頻度」は平均 1.4 点まで減少した。「指示されてから次の活動への移行時間」も、介入期 B とほぼ同様の 1.8 点まで減少し、次の活動への移行時間が再び 1~3 分程度に減少した。

フォローアップ期間においては、「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点は 1.2 点に減少し、当該の行動が出現することはほとんどなくなった。また、「指示されてから次の活動への移行時間」の平均得点も 1.3 点に減少し、指示されてから 1 分程度で次の活動に移行していた。

次に、標的行動が頻出することからトークンエコノミーの使用場面に設定した「口の学習」における「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点の変化を Fig. 2 に示した。これらに関しては、ベースライン期間における口の学習の回数の少なから、データ収集の機会がなかったため、介入期 A よりデータ収集を開始した。介入期 A では、「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点は 2.6 点であった。「口の学習」におけるシールの枚数を 2 枚に設定した介入期 B においては、平均得点は 1.5 点に減少した。しかし、介入を取りやめたベースライン期 III においては、平均得点は 3 点となり、再び「泣く・逃げる行動」の生起頻度が増加した。その後、介入を再開した介入期 B' 以降では、「泣く・逃げる行動の頻度」の平均得点は 1 点、フォローアップ期間では 1.1 点に減少し、当該の行動はほとんど生起しなかった。

また、「パソコン終了時」における「指示されてから次の活動への移行時間」の平均得点の変化を Fig. 3 に示した。ベースライン期における、全セッションを通しての「パソコンを終わる際の移行時間」の平均得点は 5 点であり、パソコンを終了することを指示されてから次の活動に移行するまでに 20 分以上の時間を要していた。次の介入期 A では、平均得点が 1.3 点に低下し、パソコン終了後の移行時間が、1~3 分ほどに減少した。続く介入期 B においては、移行時間の平均得点が 1 点となり、全ての回での移行時間が 1 分以内に低下した。ベースライン期 III の時期は、パソコンを使用する機会がなかったため、次の介入期 B' より行動観察記録を再開した。

その後の介入期 B' とその後のフォローアップ期間においては、移行時間の得点は全てのセッションで 1 点となり、指示されてからパソコンを終わるまでの移行時間が 1 分以内に短縮された。

2. 指導介入の評価段階に関する結果

「介入評価アンケート」の結果、コンサルティは、介入計画は無理なく実行でき、効果も得ていると評価していた。また、コンサルタントの評価に関しては、有効であり、十分な知識を提供しながらも、協働者としての認識があったとの評価が示された。態度についても、指示的でもなく非支持的でもなく分かりやすい対応であったとの評価が示された。自由記述欄には、「毎週のコンサルタント訪問時に話し合いができたことが良かった」との記述があり、ミーティングに対する肯定的な評価が示されていた。

IV. 考 察

1. クライアントの行動変化について

本研究では、指導介入の実施段階において、A 子の「授業中に泣く・逃げる行動の低減」と「指示された次の活動への時間内の移行」を支援目標とし、トークンエコノミー法を用いた介入を実施した。その結果、「授業中に泣く・逃げ出す」という行動は、コンサルティが特に困難を感じていた「口の学習」をはじめ、学校生活場面全体を通して減少した。「次の活動への時間内の移行」という目標も、「パソコンを終わる」場面をはじめ、指示されてから次の活動までの移行時間がほとんど 1 分程度に短縮されたことから、支援目標は達成されたといえる。またこれらの手続きは、A 子やコンサルティにも肯定的に受け入れられ、良好な行動変化に大きく影響していたと考えられる。

本研究で扱った標的行動は、それぞれ異なる機能を持っていたが、トークンエコノミーを用いて、バックアップ強化子が得られるという随伴性を取り入れることで、支援目標を達成することができた。この理由としてまず、特定の課題や活動の遂行に対してバックアップ強化

子を随伴させたことが、A子の行動変化を促進する強い動機づけになっていたことが推察できる。これらのことは、ベースライン期Ⅲで介入を取りやめた期間において、A子の行動変化が顕著に低下したことから明らかであり、介入の実施がA子の行動変化に良好な結果をもたらしたといえる。奥田（2006）では、機能的アセスメントにより、複数の機能にまたがっていることが明らかになった場合や、機能が特定できてもそれに基づいた介入が困難なケースにおいても、トークンエコノミー法が効率的な支援として有用性が高いことを指摘しており、本研究で扱った事例もその主張を支持する結果であるといえる。

さらに介入前には、A子が大声で泣き喚く・または逃げ出すという行動を示した場合には、担当教員がA子に当該の活動以外の活動をさせたり、活動に参加しなくてよい許可を出す等、コンサルティの対応が、A子が「泣く・逃げる行動」を強化していた。同様に、要求の機能で「泣く」という行動が生起した際も、コンサルティはA子の要求を通し、A子が泣く行動を強化していたと考えられる。

そこで、介入を開始するにあたり、コンサルティに対して、「A子の泣く・逃げるという行動が生起した場合には、介入台本の手続き通りに対応し、絶対にA子の要求を通す等の対応はとらない」との旨を、行動の生起のメカニズムを交えて説明した。これらの手続きにより、コンサルティからは、A子の問題行動を強化する可能性のある対応が減少し、A子の問題行動が維持または増加することが少なくなった可能性も考えられる。

しかしながら、介入開始直後では、特に「指示されてから次の活動までの移行時間」について、A子の行動に目立った変化が見られなかった。また、コンサルティも介入後のアンケートにおいて、「介入後すぐに、肯定的な行動変化を感じたか」という質問に対し、「どちらともいえない」と回答している。この理由としてはまず、トークンエコノミーの基準が高く、介入開始段階においてはA子が各課題や活動を遂行してもすぐにバックアップ強化子を得ることができなかったため、介入開始直後におけるA子の動機づけが低かった可能性が考えられる。先述の奥田（2006）ではまた、クライアントの実態に応じて、バックアップ強化子の基準変更や日ごとに達成基準を設けてフィードバックするといった工夫を行う必要性など、トークンエコノミー法を適用する際の留意点についても言及しており、今後は、介入開始前に十分なアセスメントを実施し、基準変更デザインを用いるなど、クライアントの実態に応じて、効果的な支援としての有効度がより高くなる手続きを検討する必要がある。

2. 行動コンサルテーションの効果と妥当性

行動コンサルテーションの効果については、指導介入の評価段階にコンサルティに実施したアンケート結果から考察する。アンケート結果から、A子の担当教員への行動コンサルテーションの効果は、標的行動の妥当性、介入方法の社会的妥当性、介入効果について肯定的な評価を得たことから、効果が得られたと考えられる。

また、クライアントであるA子からの直接的な評価は得ていないが、トークンエコノミーを取り入れた介入を抵抗なく受け入れ、標的行動に変化がみられたことや、トークンとして用いたシールを集め、バックアップ強化子へ従事することに抵抗を示さず、むしろ活動への従事行動が増加したことからも、行動コンサルテーションによってもたらされた環境が嫌悪的になっていなかったことがうかがえ、社会的妥当性を満たしていると考えられる。

さらに、行動コンサルテーションの最終目標である現在及び今後起こりうる問題を解決する知識と技法の獲得（Watson & Robinson, 1996）については、指導介入の実施段階において、担当教員がA子の標的行動に対応することで、介入方法・随伴性の調整が学習されたと考えられる。コンサルテーション終了後は、トークンエコノミーに関して、当初設定していた科目に、新たな科目を追加し、それぞれに合わせたルールを設定して使用しているとの報告もあり、他の場面への般化も見られた。

しかし一方で、アンケートの回答から、コンサルタンに対してA子のその他の問題行動に対する話し合いや介入計画の立案を求めていることも明らかになった。このことから、コンサルティが問題解決に関する知識や技能を習得したとの自信を持っているは言い難く、今回扱った以外のA子の問題に対して、今後コンサルティが独力で支援計画を立案し、支援を実行できるか否かは定かでない。本コンサルテーションの過程においては、応用行動分析に関する知識や技法を習得するための手続きを取り入れていなかった。今後は、解決方法の異なる問題や多様な学校場面に般化してコンサルティが独力で介入を実行していけるように、応用行動分析の手法の種類・意義・効果について理解を促進できるような手続きを取り入れる必要があるだろう。

3. 行動コンサルテーション実施時の課題と全般的留意点

行動コンサルテーションの実施にあたっては、クライアントに対する直接介入を、コンサルティとなる教員や保育士が実行するため、コンサルティの属性として「コンピテンス（介入のための知識や技術）」と「フィロソフィー（教育や支援に関する個々人のもっている価値観、好み、信念、動機づけなど）」がコンサルテーショ

ンの効果に大きな影響を与えるといわれている(加藤・松岡・大石・野呂, 2002)。本研究においては、コンサルティが行動コンサルテーションを肯定的に受け入れ、支援目標に対して、短期間で一定の成果を上げることができた。

しかし、今回の研究では別の問題も残されている。実は、本研究の開始時には、管理職から別の1事例に対しても継続支援の依頼が挙がっており、本来、2事例に対してそれぞれ介入を実施する予定であった。ところが、2つ目の事例で支援対象となる予定であった生徒の担当教員から強い拒否反応が見られたため、実施が困難となった。

この理由としては、まず、拒否反応を示した担当教員の発言等から、対象生徒の問題行動を、解決すべき問題であるとしていていなかったことが考えられる。大石(2004)では、たとえ学校現場において管理職の立場の人々が外部専門家との連携した支援を求めているとしても、実際に教鞭を取る教員たちが児童・生徒の問題行動を「解決すべきである」と捉えておらず、支援を必要としない場合には、実質的な受け入れが困難となるであろうと述べられており、今回の場合もそれと同様の立場であった可能性が考えられる。

次に、当該の教員が行動論的アプローチを用いた支援や、コンサルタントと協働して教員自身が支援を実施することに強い抵抗を示したことも、介入の実施が困難になった理由として挙げられる。行動コンサルテーションを効果的に進めるにあたっては、コンサルティの受容性(acceptability)と介入実行時の介入整合性(treatment integrity)の程度が大きく関わってくるが(加藤・大石, 2004)、行動論的アプローチに対して抵抗感を抱いたり、教員自身が支援を実行することに対して負担感を抱くコンサルティにとっては、介入計画が受け入れがたく、仮に介入を開始したとしてもコンサルティの介入整合性を維持または促進することは非常に困難となるであろう。

さらに、コンサルタントの役割を果たす者が大学院生であったことも、教員の抵抗感に深く関わっていたことが考えられる。実際、コンサルテーション開始前の、大学教員や管理職も交えたミーティングの段階では、教員からの否定的な発言は見られなかった。しかし、コンサルタントが1名で当該の学校をした際には、強い抵抗感を示す発言が見られた。

一方で、本研究でコンサルテーションを実施したコンサルティは、コンサルタントと同じ年齢であり、互いに指示的または非指示的な関係に陥ることがなく、円滑な関係を築くことができた。これらのことから、コンサルテーションの実施においては、コンサルティの性別や年齢やコンサルタントの身分・立場といった背景要因も

大きく影響することが考えられる。しかし、従来の研究では、このような背景要因の検討はほとんどなされておらず、今後は、コンサルタントやコンサルティの特性にも焦点を当て、様々な変数から両者が円滑な関係性を構築する要素を明らかにしていく必要がある。

教育現場と高等教育機関との連携が叫ばれる中、徐々に外部専門家が現場での支援を行う機会が増加してきているとはいえ、未だ広い範囲に浸透したと言い切れない現状が残されているのは、上述のような要因が大きく影響している可能性がある。また、Erchul & Martens(2002)は、コンサルタントが教員から向けられる可能性のある両価的感情について言及し、コンサルティは一方ではコンサルタントの専門的知識や助言を歓迎するかもしれないが、他方では「システムを変容させる」ことを狙いとしたコンサルタントの試みがあまりに急進である場合、懸念を示す可能性がある」と指摘している。

このように、教育現場において、現職以外の異質な立場の者を受け入れることに対する抵抗感と教員の負担感が、外部専門家と連携した支援を阻む要因の大きな柱になっている可能性は大いに考えられる。

これらの課題に関して、大石(2004)は、外部専門家が学校に入る際には、教員の労力や負担感を最小化するために、教員の要請に全面的に応えることや短期間で行動成立の可能性が高められる活動を重点的に行うなどの工夫が必要であると指摘している。また、松岡(2007)では、教育現場に他機関の者が入ることに対する抵抗感の存在を認めながらも、文書によるインフォームドコンセントを行うことにより、コンサルタント・コンサルティの双方にとってメリットが予測でき、潤滑な行動コンサルテーションの実施が可能になるのではないかと指摘している。さらに、教員が自身の効力感を得られるような肯定的なフィードバックを行うことも、教師の抵抗感を減少させ、外部専門家との連携した支援を促進させるために有効であると主張している。今後は欧米の研究を基に、クライアントの行動変容だけでなく、コンサルティの支援行動にも十分に目を向け、日本の現状に合わせた効果的な手続きを検討する必要があるだろう。

また、平澤(2003)では、効果的な支援計画の立案に際して、1) 支援計画が機能的アセスメントに基づいていることを前提として支援計画がその人の好みの強さやニーズを考慮している、2) 支援計画が実行者の価値観や技能や知識に一致し、支援の実行に関連するストレスを考慮している、3) 支援計画がそれが適用される現状の体制に無理なく埋め込まれており、利用できる資源やサポートを考慮している、という「文脈における適合性(contextual fit)」(Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery, 1996)を導入することで、支援計画は実行されやすく、期待される効果が実現されやすいとしている。今後の研

究では、「文脈における適合性」にも十分に焦点を当て、より円滑に支援を進めるための方法を確立していく必要がある。

引用文献

- Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., & Flannery, K. B. (1996) Contextual fit for behavioral support plans: A model for "goodness of fit". In L. Koegel, & G. Dunlap (Eds), Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community, 81-98. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- Bergan, J. R. & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. Plenum Press, New York.
- DiGennaro, Florence. D., Martens, Brian K., Kleinmann, Ava E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms.
- Durand, V. M. & Crimmins, D. B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 99-117.
- アーチュル, W. P. & マーテンズ, B. K. 大石幸二 (監訳) (2008) 学校コンサルテーション, 学苑社. (Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2002). *School consultation: conceptual and empirical based of practice*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.)
- Griffin, G. A. (1999). Changes in teacher education: Looking to the future. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1-28
- 平澤紀子 (2003). 積極的行動支援 (Positive Behavioral Support) の最近の動向-日常場面の効果的な支援の視点から- 特殊教育学研究, 41(1), 37-43.
- Jones, K. M., Wickstorm, K. F., Friman, P. C. (1997). The Effects of Observational Feedback on Treatment Integrity in School-based Behavioral Consultation. *School Psychology Quarterly*, 12, 316-326.
- 加藤哲文・野口和也 (2004) 行動コンサルテーションの方法. 加藤哲文・大石幸二 (編著) (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション-連携と協働を実現するためのシステムと技法- 学苑社. Pp.42-64.
- 加藤哲文・米山直樹・廣瀬由美子・野呂文行 (2001) 自主シンポジウム 学校支援における行動コンサルテーションの役割. 日本行動分析学会第19回大会発表論文集, 43-49.
- Martens, B. K., Hiralall, A. S., & Bradley, T. A. (1997) A note to teacher: Improving student behavior through goal setting and feedback. *School Psychology Quarterly*, 12, 33-41.
- 松岡勝彦・加藤哲文 (2004) 行動コンサルテーションの特徴. 加藤哲文・大石幸二 (編著) (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション-連携と協働を実現するためのシステムと技法- 学苑社. Pp.28-41.
- 松岡勝彦 (2007). 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果. 特殊教育学研究, 45(2), 97-106.
- 文部科学省 (2004). 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン.
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知).
- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D., & Freeland, J. T. (1997) Increasing teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly*, 12, 77-88.
- 奥田健次 (2006) 不登校を示した高機能広汎性発達障害児への登校支援のための行動コンサルテーションの効果: トークン・エコノミー法と強化基準変更法を使った登校支援プログラム. 行動分析学研究, 20(1), 2-12.
- 大石幸二 (2004). 外部専門家による全学校規模の介入「準備」段階の重要性-教師の学生受け容れ度を指標とした導入過程の評価-. 特殊教育学研究, 42(1), 57-68.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996). *Conjoint behavior consultation: A procedural manual*. Plenum Press, New York
- Watson, T. S. & Robinson, S. L. (1996). Direct behavioral consultation: an alternative to traditional behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 11, 267-278.

